

LÖNEKRITERIER OCH FEEDBACK,

BEDÖMNING AV PEDAGOGERS KUNSKAP OCH KOMPETENS

Ett försök att hitta ett uppföljningssystem av pedagogens kunskap och kompetens i det pedagogiska arbetet med barn och ungdomar

Ann S Pihlgren

Varför uppföljning och bedömning av pedagogens arbete?

Varför skulle det över huvud taget vara aktuellt att bedöma pedagogernas arbete? Är det inte slutresultat i barngruppen eller av inläringen som är väsentlig?

Jag kommer i denna skrift argumentera för att det finns minst tre starka motiv till att som rektor ägna sig åt och initiera bedömning av pedagogens kunskap och kompetens, nämligen:

- underlag för lönesättning
- utveckling verksamheten och pedagogen
- uppföljning av verksamhetens kvalitet, i synnerhet i en verksamhet med långa och komplexa processer

Jag antar i texten rektors perspektiv. Det faller sig naturligt, eftersom det är som rektor jag stött på frågeställningar om bedömning av pedagogernas arbete. Resonemanget kan förmodligen användas även i lärarutbildning och i kommunala kvalitetsuppföljningar. Jag kommer i texten att använda mig av begreppet "pedagog", hellre än lärare, eftersom jag menar att de resonemang jag här utvecklar i lika hög grad kan gälla t.ex. forskollärare och fritidspedagoger.

Lönesättning och utveckling av pedagogen och verksamheten, går det ihop?

Ett av rektors uppdrag är att lönesätta pedagogerna utifrån deras arbetsinsatser. Lönesättning i verksamheten ses idag som kraftigt verktyg för att styra verksamheten i rätt riktning. I och med en övergång från fasta lönelägen utifrån ålder och utbildning till differentierade och individuella löner ska verksamhetens kvalitet förbättras och kraven på personal i verksamheten ska bli tydligare.

Uppdraget att som rektor lönesätta personalen påminner till stora delar om en betygssättningssituation mellan lärare och elev. Löneläget blir en tydligt angiven siffernivå på hur du "ligger till". Samtidigt är lönesättningssystemet idag behäftat med ungefär samma problematik som betygssystem. Det är ofta omöjligt för den enskilda pedagogen att avgöra vad lönesättningen grundats på och det är också ofta svårt för rektor att kommunicera vilka kriterier som gällt vid lönesättningen. I lönesamtalet är det lätt att halka in på allmänna bedömningar av typen:

- "Du är ju en bra lärare.."

- "Du har ju arbetat hos oss länge.."

Outtalad praxis och föreställningar blir gärna en del av såväl rektors lönesättning som pedagogens uppfattning om varför han/hon fått den lön han/hon fått:

- "Gäller senilitetsprincipen?", d.v.s. får den som är äldre högre lön än den som är yngre, bara p.g.a. att han/hon är äldre?

- "Ska den som har familj ha högre lön, den har ju en större försörjningsbörda?"

- "Är det den som är lojal med chefen och inte bråkar som får högre lön?"

Liksom betygen påverkar elevens syn på sig själv och hans/hennes livsförutsättningar, kommer lönesättningen att påverka pedagogens livssituation. Om pedagogen uppfattar lönesättningen som fullständigt befängd och grundad på kriterier som man inte tycker har med kvalitet att göra (jfr. uttrycket "senilitetsprincipen") kommer lönesättningen troligen inte påverka synen på värdet av det egna arbetet. Däremot påverkar lönesättningen uppfattningen om det egna arbetets värde om kriterierna är otydliga. Då blir spekulationerna i personalgruppen större om varför lönesättningen gjorts som den gjorts. Ofta försöker man spåra rektors skäl till lönesättning för att utifrån de skäl man tror sig finna försöka avgöra vilka egenskaper eller förmågor som prioriteras. Min erfarenhet är att rektor ofta har en god bild av pedagogernas kvalitet och förmåga (inte alltid dock!). Oförmågan att kommunicera bilden till personalen gör att personalens egna bilder och spekulationer om vad som egentligen premieras kommer att bli styrande. Lönesättningen under sådana förutsättningar blir ett dåligt verktyg att styra verksamheten med.

Tanken bakom resonemanget att differentierad och individuell lönesättning skulle vara ett kraftigt styrande verktyg är följande: En tydligt definierad målbild, som vid lönebedömningen ger konsekvenser för den enskilde pedagogen, innebär att pedagogen kommer att rätta och förbättra sitt beteende genom den feedback som lönesättning och lönesamtal ger. Tanken påminner alltså om de resonemang som finns hos t.ex. Olga Dysthe och Lars Lindström, men där gäller resonemanget elevens lärande. Bedömningen blir hos Dysthe och Lindström en del av själva lärandet, där grundtanken är att lära eleverna att själva bedöma sitt arbete, vilket stärker

lärandeprocessen:

*"En flerdimensionell bedömning ger eleverna feedback (återkoppling, gensvar) som underlättar för dem att upptäcka sina starka sidor och bli varse på vilka områden de behöver bättra sig."
Lindström i "Att bedöma eller döma", sid 120*

I arbetet med bedömning på detta sätt används tydliga kriterier, som kommuniceras mellan lärare och elev samt uppföljning över tid. Arbeten och underlag väljs ut och samlas, t.ex. som en portfölj eller en mapp. På så sätt kan lärare och elev tillsammans dra slutsatser om vilken utveckling eleven gått igenom, på vilket sätt den gjort nya lärdomar och upptäckter, vad nästa steg i utvecklingen kan tänkas bli. Att det går att bedöma utan att samtidigt döma (när det inte handlar om betygssättning) visar t.ex. Olga Dysthes och Lars Lindströms artiklar (i "Att bedöma eller döma"). På samma sätt visar t.ex. Caroline Gipps att man kan se på bedömning som ett sätt att "döma av" resultatet av inläring, eller man kan se bedömning/värdering som en naturlig del i lärandeprocessen, som ett sätt att föra lärandet vidare:

*"... so assessment operates in a social and cultural setting in which it may be seen either as a 'problem' ('examination as hurdle') or as a way of supporting learning (assessment for learning)."
Caroline Gipps i "Sociocultural Perspectives on Assessment", s 2*

Hon anser att typen av test/bedömning, liksom alla andra pedagogiska val man gör i undervisningsrummet, kommer att påverka såväl utfallet i lärande som elevernas självuppfattning.

*"In the traditional model of teaching and learning, the curriculum is seen as a distinct body of information, specified in detail, that can be transmitted to the learner. Assessment here consists of checking whether the information has been received and absorbed./--/ By contrast, constructivist models see learning as requiring personal knowledge construction and meaning making, and as involving complex and diverse processes; such models therefore require assessment to be diverse, in an attempt to characterise in more depth the structure and quality of students' learning and understanding."
Caroline Gipps, i "Sociocultural Perspectives on Assessment", s 2*

Hon menar att värderingen ska ske i samspel med andra, som en del av ett positivt inlärningsklimat. Samspel med andra kan innebära både diskussioner mellan elever och mellan elev och lärare.

Resonemanget kring elevers lärande borde utan större problem kunna överföras till lärandet hos pedagoger. Det bör alltså vara möjligt att kunna bygga ett system för utveckling av verksamhet och av den enskilde pedagogen, som bygger på samma principer som t.ex. elevportfolio:

- Tydliga bedömningsgrunder
- Baserat på utvecklingssteg
- Utveckling över tid
- Bedömning i samspel mellan chef och personal och/eller mellan två personal och/eller i samspel i arbetslaget
- Bedömning med flera olika metoder

Men är detta överförbart till lönekriterier? Går det att konstruera lönesättningskriterier som utvecklar utan att samtidigt döma? I betygsdebatten framkommer genom ett otal undersökningar att betygssättningen har negativa effekter. I "Att döma eller bedöma" konstaterar såväl Ingemar Emanuelsson som Håkan Andersson att det finns kraftigt negativa konsekvenser av betygssättning, framför allt för elevers självuppfattning.

*"Förlorarna har blivit fler. Att inte vara Godkänd tas som ett personligt nederlag för elever som berörs."
Andersson i "Att bedöma eller döma", sid 162*

*"Att elever i alla tider känt sig bedömda som personer på grund av att deras prestationer inte räckt till, är väl dokumenterat i rader av undersökningar av studieavbrott och andra svårigheter."
Emanuelsson i "Att bedöma eller döma", sid 27*

Motsvarande negativa upplevelser i pedagoggruppen förekommer, som jag nämnde ovan. De inträffar oftast när lönekriterierna inte är tillräckligt tydliga. Bedömning av personal underställs dock delvis andra kriterier än bedömning av elever. Personalen avlönas för ett arbete som ska sträva mot de uppsatta målen. Eleverna finns i skolan för att utvecklas, för egen del och till samhällsnytta. Det finns alltså i elevens situation ett tydligare moment av eget val inför acceptering av de uppsatta målen. Personalens val består lite krasst enbart i att gilla de uppsatta målen eller avsluta sin anställning. Lönesättningen, liksom betygssättningen blir ett verktyg att visa hur väl du lyckas nå de uppsatta målen. Men lönesättningen har föregåtts av ett personligt val att acceptera verksamhetens mål vid anställningen och att uppbära lön för att nå dem. Samma sorts personliga val har eleven aldrig haft vid skolstart och någon betalning för måluppfyllelse blir det inte. Däremot kan de välja att inte arbeta mot målen under skoldagen, vilket pedagogen inte kan.

I båda situationerna är det troligen en kränkande upplevelse att jag få sin prestation bedömd av någon annan utan att den som blir bedömd själv förstår systemet och hur bedömningen görs. En process där pedagogen inte deltar i samspel kring varför bedömningen görs och på vilka grunder, exempelvis vid lönesättning, kan heller inte ge de lärande effekter som en differentierat och individualiserat lönesättning förväntas ge. Pedagogerna bör alltså vara djupt involverade i att försöka utläsa vad ledning/arbetsgivare genom lönekriterierna egentligen ställer för krav på dem, hur de ska tolka verksamhetens mål och omsätta dem i praktik och produkt. De bör också beredas möjlighet att följa och vara delaktig i rektors hela resonemang kring lönesättningen. En lönesättning utan en sådan pedagogisk process blir självfallet kränkande och knappast styrande.

I debatt om differentiering och individualisering av löner får man ofta uppfattning att differentieringen av lönerna är ett mål i sig. Att genomföra en sortering av pedagogerna i olika lönenivåer blir ett styrande verktyg. Med sorteringen följer en rättviseaspekt. Ska rangordning vara en del av lönesystemets funktion måste kriterierna sortera på ett sätt som är "rättvist". En pedagog som upplevs ha sämre förutsättningar än en annan kan inte hamna ovanför i sorteringslistan. Det blir lätt oklara argument som gäller, vem som arbetat längst i yrket, vem som har störst familj att försörja o.s.v. Till skillnad från betygssystemet ^[11] behöver inte lönekriterier vara sorterande. Det vore istället snarast önskvärt att samtliga pedagoger nådde högsta nivå. Om lönekriterierna är rätt formulerade borde detta innebära att verksamheten håller högsta kvalitet, d.v.s. att verksamheten uppnår målen.

Vilket sätt man än lönesätter på, kommer det troligen att ha effekter i verksamheten, precis som betygssystemets utformning styr undervisningens innehåll och kommunikationen i klassrummen:

"Skolverkets undersökningar tyder i många fall på att bedömning och betygssättning fortfarande har ett starkt styrande effekt på lärandet."

Andersson i "Att bedöma eller döma, sid 163

Viveca Lindbergs artikel i "Att bedöma eller döma" visar på flera positiva effekter av det nya betygssystemet, bl.a. vad gäller kommunikation och öppenhet om vad betygen grundas på. Genom den tydligheten har också betygssystemet kunnat få positiva effekter. Betygssystemet kan alltså påverka praktiken inom skolan mycket starkt. Detsamma gäller troligen ett differentierat och individuellt lönesystem. Vill man utveckla verksamheten och pedagogerna bör man skapa tydliga system för feedback och uppföljning. Ett av dessa kanske kan vara tydliga lönekriterier. Men de räcker troligen inte som bedömningssystem, om man vill nå en positiv styrande effekt.

I två forskningsbidrag framlagda vid Handelshögskolan behandlas svårigheterna med att få personal att bete sig på ett speciellt sätt. Den ena heter i populärläroboken Ledning och förståelse (Sandberg och Targama) och tar bl.a. upp varför det är så svårt att kompetensutveckla/utbilda personal att uppträda annorlunda i sitt yrke. Den andra heter "Från text till batong" och handlar om hur poliser utbildas i lagtexter och att detta sällan får några som helst konsekvenser i deras yrkesutövning. I båda rapporterna dras slutsatsen att det inte räcker med att säga till personal hur det ska vara eller att ens utbilda dem på de områden man vill att de ska förändra eller förbättra. Det räcker inte heller med att upplysa dem om målen med verksamheten. Istället måste man bygga upp ett mer komplext och genomtänkt system, som fungerar på ett pedagogiskt sätt, där alla komponenterna styr i samma riktning. Genom att systematiskt och återkommande på olika sätt konfronteras med systemet införlivar personalen till slut systemets komponenter som en del av det egna tänkandet, den egna förståelsen för den aktivitet man vill att de ska genomföra.

Uppföljning av verksamheter med långa och komplexa processer– vilka krav ställs idag?

Under senare år har ett nytt arbetsverktyg för utveckling av den egna verksamheten använts inom skolområdet. En rad enskilda skolor, såväl som hela skolförvaltningar och hela kommuner har använt sig av en viss typ av systematiska kvalitetsverktyg. Användandet inom skolområdet har påskyndats av insatser bl.a. av Institutet för kvalitetsutveckling och av Svenska kommunförbundet. Skolorna är sedan några år tillbaka även skyldiga att upprätta en årlig kvalitetsredovisning som ett led i den kontinuerliga uppföljningen och utvärderingen av arbetsplanen respektive skolplanen (enligt förordning 1997:702, kvalitetsredovisning inom skolväsendet). Skolverket är tillsynsmyndighet för kvalitetsredovisningen och ger också ut allmänna råd om hur dessa ska genomföras. Detta har en relevans när vi diskuterar bedömning av pedagogers kunskap och kompetens som en del i att följa upp verksamheten. Jag kommer därför göra en utvikning i texten för att förklara tidsfenomenet "kvalitetsutveckling" och de tankar kvalitetsystemet grundar sig på.

Kvalitetsdiskussionerna inom skolområdet ska dels ses mot bakgrund av den allmänna kvalitetsdebatten inom både den privata och offentliga sektorn i Sverige, under framför allt 90-talet. Effektivitetsdiskussionerna har pågått på samtliga områden under hela 1900-talet, d.v.s. under hela industrialismens framväxt. Utvecklingen har gått från framväxt av löpandebandsprincipen i Fords bilfabriker i början av seklet, via tidsstudiemännen klockande av arbetstakten och standardisering under 50-talet, belöningsystem i form av t.ex. ackordslön, till olika typer av kvalitetsystem, först framgångsrika inom japansk industri, t.ex. i form av Kaizen eller Demmings punkter för kvalitetsutveckling.

För det privata näringslivet har konkurrensen hårdnat oerhört under förra seklet, vilket avspeglat sig i ett allt större intresse för effektivisering och kvalitetsfrågor. Den offentliga sektorn har under 1900-talet dels upplevt en uppbyggnad från i stort sett ingenting till en stor organisatorisk apparat. Under senare delen av perioden har den ekonomiska utvecklingen gått från en relativt frikostigt tilltagen budget för den offentliga sektorn till ett snabbt minskande ekonomiskt utrymme, vilket även här lett till ett allt ökande intresse för effektivisering och kvalitetsfrågor.

Styrsystemen har också skiftat under perioden, från en uppbyggnad och utveckling av ett kontroll- och regelsystem till ett alltmer mål- och resultatstyrt system, både vad gäller privat och offentlig sektor. Man kan förenklat säga att regelsystemet innebar att man reglerade samtliga delar i förutsättningarna för arbetet samt i arbetsprocesserna. Systemet kom att innebära en god kontroll av arbetsprocesserna genom arbetsledare på plats, men också av att likvärdighet upprätthölls t.ex. i förutsättningarna för arbetet genom kontrollörer och inspektörer. Ekonomin hanterades centralt, eftersom lösningarna såg relativt lika ut inom samma arbetsområde. Standard var ordet för dagen.

I takt med högre krav och minskade resurser har ett styrsystem växt fram, som byggde på mål- och resultatstyrning. I stället för att reglera förutsättningar och arbetsprocess anger ledningen vilka mål och resultat som ska uppnås, men lämnar valet av väg relativt fri för de som utför arbetet. Ekonomin decentraliseras och blir tillsammans med de angivna målen styrinstrumentet. Systemet kommer dock att kräva en annorlunda typ av uppföljning än tidigare. Arbetsledare, kontrollanter och inspektörer har inte längre någon roll att fylla, eftersom de inte längre kan kontrollera mot några föreskrivna regleringar. Istället måste kvaliteten på arbetet kontrolleras, dels med avseende på slutresultat, dels med avseende på arbetsprocessernas effektivitet. Kvalitet är ordet för dagen.

Utvecklingen har inneburit ett ökat fokus hos arbetsgivaren och i samhället på uppföljning och utvärdering av verksamheten. En rad kvalitetsverktyg finns att tillgå, för den som vill vidareutveckla sin kvalitet i det mål- och resultatstyrda styrsystemet. Till de vanligare i Sverige hör t.ex. ISO-systemet och Utmärkelsen Svensk Kvalitet (USK) med avnämare som exempelvis Utmärkelsen Svensk Skola, som delas ut vartannat år av Kommunförbundet. Samtliga system liknar varandra i grundtankarna, men fokuserar delvis på olika delar av organisationens system och ger olika vikt åt olika delar i kvalitetssystemen. Inom skolvärlden har USK blivit det vanligaste av de systematiska kvalitetsverktygen. ISO väljs ofta av de mer tekniska verksamheterna och tycks också passa dessa områden bättre genom sin fokusering vid bl.a. rutiner och standardiserade arbetsmoment. Valet av USK har också understötts av en bred satsning på verktyget från Svenska Kommunförbundets sida.

En bidragande faktor till det stadigt ökande intresset i skolorna kan vara Skolverkets krav på kvalitetsredovisning. Skolverket ger ut allmänna råd om kvalitetsredovisning, med anledning av förordningen om kvalitetsredovisning inom skolväsendet (1997:702). Skolverket anger här att syftet med den allmänna kvalitetsredovisningen är följande (Skolverkets allmänna råd om kvalitetsredovisning inom skolväsendet, beslutade den 25 januari 1999):

”Skolans elever, lärare, skolläda och övrig personal får en tydlig och gemensam bild av verksamheten som grund för att diskutera behovet av förbättringsåtgärder.

Föräldrar, avnämare och andra intressenter får en god information om skolan. De kan därigenom delta i diskussioner om skolans utveckling, få mer insyn och - utifrån sina olika roller- ökat inflytande.

Elever och deras föräldrar får ett bättre underlag för val mellan skolor, program, kurser osv.

Redovisningarna utgör också viktiga underlag för politiska beslut på lokal nivå.”

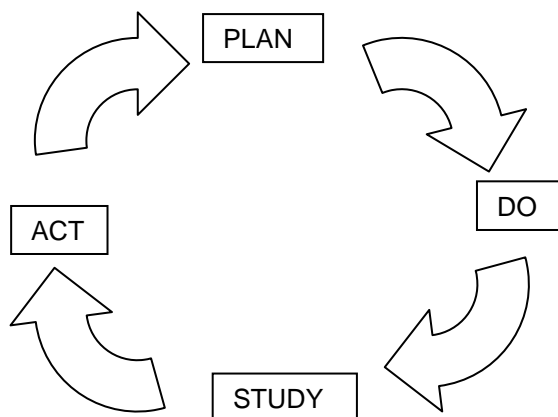
Skolverket anger att man kommer att använda redovisningarna vid granskning och tillsyn av skolor och huvudmän. Man avser också använda dem som underlag för bedömning av kvalitet och likvärdighet på nationell nivå. Enligt förordningen skall kvalitetsredovisningen innehålla en bedömning av i vilken mån målen för utbildningen nåtts och vilka åtgärder som behövs om målen inte har nåtts. Man slår fast att kvalitet i skolan främst ska ses som graden av måluppfyllelse. Skolverkets anvisningar för hur kvalitetsredovisningen ska upprättas är relativt översiktliga och ger en stor frihet åt enskilda skolor och skolhuvudmän att välja innehåll, resultat och presentationssätt. Många skolor söker för närvarande svar på hur de ska utforma sin kvalitetsredovisning och har därför riktat intresset mot bl.a. Svenska Kommunförbundets och SIQ:s kvalitetsverktyg.

Kvalitetssystemets uppbyggnad

Så gott som samtliga kvalitetssystem har i grunden samma utgångspunkter och struktur. De flesta är dessutom så kallade TQM-system, där TQM står för Total Quality Management, på svenska översatt med Offensiv kvalitetsutveckling. De är avsedda att användas i organisationens samtliga viktiga processer och kan alltså

betraktas som ett slags kvalitetsmässig genomgång av ett helt organisationssystem. [2]

En vanlig modell i kvalitetsarbetet är den s.k. P D S A-hjulet eller Demingcirkeln, där P står för Plan, D för Do, S för Study och A för Act. Cirkeln avser visa hur ett förstklassigt kvalitetsmässigt utvecklingsarbete bör bedrivas i samtliga arbetsprocesser och nivåer i en organisation. Utvecklingsarbetet/ förbättringsarbetet förutsätts pågå ständigt i organisationen:



Man startar arbetet med någon form av planering över vad som ska åstadkommas (Plan). Det kan ske genom att man analyserar ett problem eller en företeelse i verksamheten, antingen genom en resultatmätning. Efter analys och bedömning av nuläge provas de förbättringsidéer som vuxit fram i form av ett praktiskt försöksarbete (Do). Därefter genomförs någon form av utvärdering av försöksarbetet, där man söker tolka vad resultatet blivit av försöket (Study). Slutligen lägger man upp en strategi för hur man ska kunna genomföra en önskad förändring utifrån erfarenheterna från försöksarbetet och inlemma en förbättring i verksamheten som en fortlöpande aktivitet fortsättningsvis. Detta leder i sin tur till att cirkeln startar på nytt genom att man beskriver det nu uppkomna läget och gör en ny planering (Plan), som genomförs som försöksarbete (Do) för att sedan utvärderas (Study) och påverka utformningen av det fortlöpande arbetet (Act) o.s.v.

Ett grundläggande synsätt i systemet är alltså att varje kvalitetsmässigt framgångsrik organisation ständigt måste förbättra sin kvalitet och att detta arbete måste ske på faktaunderlag. Organisationen ska arbeta med ett synsätt som innebär att P D S A- hjulet snurrar i alla organisationens arbetsprocesser.

Kvalitetssystemen kan användas som hjälp för att sätta igång verksamhetens P D S A- hjul. Systemen ställer i princip följande frågor:

Vilka mål har ni på området?
Hur gör ni?
Med vilka resultat?
Är ni säkra på att ni gör rätt?

För varje viktig arbetsprocess ställs dessa frågor. Systemen förutsätter också att organisationen ställer sig dessa frågor systematiskt och återkommande, för att man ska kunna se en utveckling mellan varje "varv" i P D S A -hjulet. Systemet tar inte ställning till vad som är varje organisations optimala mål, processer och resultat. I kvalitetsarbetet kommer istället just den diskussionen inom organisationen att vara bärande för kvalitetsutvecklingsarbetet. På så sätt gör organisationen också en rad värdemässiga och ideologiska överväganden, som kommer att påverka kvalitetsmedvetenheten inom organisationen. Kvalitetssystemet hjälper s.a.s. organisationen att kontrollera att det system av mål, processer och resultat man byggt fungerar på ett optimalt sätt, men anger inte vad som ska anses som det "bästa" eller "rätta" målen, processerna eller resultaten. Formulering av verksamhetens huvudsyfte kommer i sin tur att påverka utfallet i den faktiska verksamheten. Inom skolområdet kommer t.ex. innehållet i undervisningssituationen se mycket olika ut om verksamheten formulerade sin huvuduppgift som "utläring" eller som "lärande". I det första fallet är det fullt möjligt att använda en förmedlingspedagogik. Resultatet av "utläring" skulle kunna mätas genom att det stoff som lärts ut mäts. Om huvuduppgiften istället är "lärande" blir processen mer komplicerad eftersom den måste involvera fler överväganden vad avser elevens möjlighet, förmåga och intresse att ta emot stoffet. Mätning av resultatet skulle här snarare bli en mätning av elevernas erhållna kunskaper. Lägga märke till att de båda formuleringarna skulle kunna tänkas svara mot samma mål, nämligen förmedling av ett viss kunskapsstoff till en uppväxande generation. Exemplet är övertydligt och i realiteten finns inte valet av den första formuleringen, eftersom den inte kan fungera i nuvarande läroplanssystem. Det är avsett att belysa kvalitetssystemens strävan att organisationen, genom diskussionen i kvalitetsarbetet tar ställning till sina egna ideologiska grunder och låter detta ställningstagande påverka arbetsprocesserna.

Däremot föreskriver kvalitetssystemen en uppsättning ”grundläggande värderingar”, som organisationen måste omfatta för att kunna betraktas som kvalitetsmässigt högtstående. Bland dess kan nämnas att det anses mycket viktigt att alla medarbetare är delaktiga i en ständig förbättring av organisationens kvalitet, att ledarskapet är engagerat och tydligt, att man har en kundorientering och att man fattar beslut baserade på fakta.

Det finns egentligen inte några motsättningar mellan kvalitetsverktygen och vare sig läroplan, styrsystem eller Skolverkets kvalitetsredovisning. Skillnader ligger framför allt i beskrivandet av verksamhetens uppbyggnad och i språkbruk. I flera fall överensstämmer de olika texterna med varandra, t.ex. med avseende på målstyrning, resultatuppföljning och kvalitetsdefinitioner. Samtliga system är uppbyggda med en gemensam grundstruktur som mycket förenklad skulle kunna beskrivas så här:

MÅL	-	PROCESS	-	RESULTAT
Vad ska göras?		Hur ska det göras på bästa sätt?		Hur lyckas verksamheten med sitt uppdrag?

Målen svarar mot frågan ”Vad ska göras?”. I en offentlig organisation är detta ett område för politiska beslut, t.ex. på statlig eller kommunal nivå. Processen svarar mot frågan ”Hur ska det göras?”. Detta är den professionella sfären, den som oftast kräver ingående yrkeskunskap. I skolan är det pedagogens uppgift att ansvara för att rätt arbetssätt väljs för att nå målen. Rektor har det slutgiltiga ansvaret för att se till att arbetssätten uppnår målen. Resultatet är ett svar på frågan hur verksamheten lyckas med sitt uppdrag, d.v.s. det uppdrag som formulerats genom målen. I offentlig verksamhet blir det alltså en uppgift för den professionella sfären, d.v.s. för rektor och pedagoger att besvara frågan hur verksamheten lyckas med resultatet och återföra detta till den politiska ledningen.

Det finns en viktig skillnad vad gäller resultatmätning i korta respektive långa processer. I korta, enkla processer, i t.ex. tillverkningsindustrin, kan man ofta mäta resultatet genom att kontrollera slutprodukten. Man kan t.ex. mäta antalet kassationer, m.m. Granskning av processen inskränker sig i dessa enkla processer till att se till att man använder effektivaste arbetssätt, ofta genom att mäta tillverkningens genomloppstid. I mer komplexa processer, t.ex. olika typer av tjänsteprocesser eller t.ex. pedagogiska processer, där människors vilja och/eller människors utveckling är inblandade är resultatmätningen inte lika enkel. När vet vi t.ex. slutresultatet på förskolans arbete mot läroplansmålen? Är det när barnet lärt sig knyta skorna på dagis, när det lärt sig läsa i skolan, när det väljer att söka vidare till gymnasiet eller är det vid det vackra begravningstalet? I långa processer räcker det inte att mäta verksamhetens resultat genom att mäta t.ex. hur nöjd eleven är eller att mäta betygsresultatet. Det är ett för kortsiktigt och snävt mått. I långsiktiga och komplexa processer, som t.ex. lärande, krävs också att man tar in den erfarenhet om vad som är effektiva arbetssätt som finns i den egna yrkeskåren och som man erhåller genom forskning. Granskning av processen utifrån erfarenhet och utifrån forskning blir två viktiga komplement till mätning av faktiska resultat.

Motsvarande idé kring bedömning av såväl process som resultat kan man återfinna hos Lorin W Anderson och David R Krathwohl i den reviderade upplagan av ”Bloom`s Taxonomy of Educational Objectives”. Blooms taxonomi utgår också från idén att de pedagogiska aktiviteterna kring lärande, undervisning och bedömning, måste analyseras dels genom att man tar i beaktande det som händer i den kognitiva processen, dels genom att man tittar på kunskapsdimensionen, resultatet. I de komplexa processerna i klassrummet kommer alltså aktiviteterna kunna klassificeras som en rik uppsättning kombinationer av process och resultat.

Man kan alltså hantera värdering/resultatmätning på tre olika sätt:

1. Värdering är detsamma som mätning/test av uppnått resultat
2. Värdering är detsamma som mätning av process och resultat
3. Värdering är en pedagogisk metod för att få lärandet att gå snabbare, fungera bättre o.s.v.

Utifrån kvalitetssystemens resonemang är det viktigt att värdering ses som en pedagogisk metod (d.v.s. punkt 3). Utan den pedagogiska effekten av värdering lär sig personalen i organisationen inte, d.v.s. man kan inte själva ta sig vidare i Demmingcirkelns plan-do-study-act. Men utan att mäta eller testa resultat eller granska processen kommer man heller inte vidare i cirkeln, eftersom förändringsarbetet då skulle komma att bygga på den insikt eller t.o.m. fördom man redan har om verksamheten och sitt eget arbete.

Ruth Dann tar bl.a. i sin bok ”Promoting Assessment as Learning” upp de skillnader som ligger mellan t.ex. statliga prov (som nationella prov eller standardprov o.s.v.) och värdering av process och resultat som sker i samspel, där eleven är delaktig. Hon tar bl.a. upp att statliga (eller liknande) prov delvis har en annan funktion, genom att de ofta är avsedda att mäta hur väl skolan lyckas med sitt uppdrag, t.ex. att kunna jämföra olika skolors resultat med varandra eller att kunna jämföra hela den egna skolans resultat över tid. Jag tror som rektor att den typen av mätningar är viktiga. Inte primärt för den enskilda eleven (möjligen sekundärt, eftersom det i bästa fall kan leda till en bättre skola), utan just för att förmå skolledning och personal att hitta vägar att höja sin kvalitet. Dann menar att den typen av mätningar av resultat måste kunna se annorlunda ut än den, där

den enskilda elevens resultat och arbete fokuseras. I dessa är det istället viktigt att eleven är delaktig så långt som möjligt. Eleven behöver såväl förstå värderingsinstrumentet som vilka värderingsgrunder som kommer att användas samt hur den ska göra för att förbättra sitt arbete, både vad gäller process och resultat. Värderingen blir på så sätt snarast en pedagogisk metod för att få barn att lära sig mer.

"In the context of the arguments in this book, the role which teachers take in considering the relationship which exist between teaching, learning and assessment is critical. /--/ The message is not for teachers to find more time to develop yet another approach to assessment, but to reconceptualise their professional practice, based on the priority for developing both their own and pupil learning."
Dann, sid 152-153

Dann menar t.o.m. att även de faktacentrerade, centrala provsituationerna ofta faktiskt är lärande.

"Children and teachers have the capacity to transform any educational encounter into a valuable learning experience. Even national tests can be a source of learning!"
Dann, sid. 3

Om ovanstående resonemang överförs till pedagogers lärande och utveckling kan man konstatera att ett bedömningssystem för bedömning av pedagogers kunskap och kompetens:

- måste vara systematiskt och återkommande för att svara mot det målstyrda systemet, men också för att ge utvecklingseffekter på längre sikt
- kan bidra till verksamhetens utveckling under förutsättning att målen är tydliga
- bör innehålla en granskning av process utifrån erfarenhet eftersom det mäter långa, komplexa processer
- bör innehålla en granskning av process utifrån forskning av samma skäl
- kan under ovanstående förutsättningar också ge rika bidrag i form av mätresultat till uppföljningssystem av hur hela verksamheten lyckas med sitt uppdrag
- måste ha som grundsyfte att pedagoger ska lära sig under bedömningsprocessen

Bedömningsprocessen i ett socialt- konstruktivistiskt perspektiv

Samspel i själva bedömningssituationen återkommer i det ovanstående som ett grundläggande inslag för att ett lärande ska ske hos den, vars arbete eller arbetsprocess blir bedömd. Vikten av att pedagogen lär sig under själva bedömningsprocessen tycks också grundläggande. I "Portföljen som examinationsform" gör Lars Lindström en kort sammanfattning av en social-konstruktivistisk kunskapssyn, som kan ge en teoretisk grund till ett sådant resonemang:

"Den sociala konstruktivismen betraktar individen som en samhällsvarelse. Vi formas till människor genom att samspela med andra. Vårt medvetande bildas i samtal med andra och kan beskrivas som en ständigt fortgående inre dialog. Våra möjligheter att förstå världen begränsas av de intellektuella redskap som kulturen erbjuder. Av dessa redskap är språket, med dess betydelser och undermeningar, det viktigaste. Det formar människors medvetande och är samtidigt dess högst utvecklade och mest komplicerade produkt."

Som främsta företrädare för ett sådant perspektiv på kunskap och inläring kan Vygotsky och Bakhtin ses. Båda ser samtal med andra som ett sätt att utvecklas vidare. De betonade att förståelse alltid kräver någon form av gensvar och dialogiskt utbyte och att den egna självuppfattningen och uppfattningen av omvärlden skapas genom samspel med andra.

I försöket med grupphandledning och coaching av handledare vid Lunds högskola ^[31], upptäckte man att det t.o.m. var ett bättre sätt att länka bedömning/värdering till själva lärandeprocessen genom arbete i grupp istället för enskild handledning av studenterna. Deras arbete pekar på att fler deltagare i samspelet skulle vara bättre än färre.

Ruth Dann gör en utförlig genomgång av historien vad gäller värdering och också av synen på lärande, från att faktakunskaper prioriteras till att poängtera processens betydelse. Från att se lärande som något som sker inom individen till att poängtera gruppen och samspelet. Men hon menar också att även om process och samspelet med andra har fått ett stort genomslag, räcker det inte att bara organisera arbetet på ett visst sätt, t.ex. i grupp. Det räcker inte med att ha arbetsformer som innebär grupparbete. Samspelet behöver inte alls komma till stånd, bara för att barnen sitter i grupp. Oftast arbetar de kanske individuellt ändå.

"Children apparently working in groups were in fact working individually on tasks which required no collaboration and were clearly directed by the teacher."
Dann i "Promoting Assessment as Learning" sid. 22

Jag uppfattar att hon är ute efter att själva förhållningssättet hos de deltagande är viktigt, för att samspelet ska

komma till stånd. De som agerar, samspelar, måste förstå hur de ska göra för att samspelet ska bli lärande. Detta kan åstadkommas genom bra strukturer att hålla sig till i utvärderingssituationerna, men också genom att låta själva värderingen bli en struktur.

Vem ska konstruera bedömningsinstrumentet och vem gör bedömningen?

Vi närmar oss nu den punkt då jag måste presentera konkreta idéer på hur ett system för bedömning av pedagogers kunskap och kompetens i praktiken ska se ut. Men innan jag går vidare till det, måste frågan om vem som ska konstruera instrumentet besvaras. Är det rektor eller pedagogerna själva eller är det styrande organ som t.ex. skolverk, skolstyrelse eller förvaltningsledning? I enlighet med det målstyrda kvalitetssystemens idé bör uppföljningsinstrument konstrueras så nära verksamheten som möjligt, för att det ska kunna ge värdefulla upplysningar om vilka förbättringar som behöver göras i Demmingcirkelns plan-do-study-act.

I enlighet med ett socialkonstruktivistiskt perspektiv borde själva konstruktionen av ett uppföljningssystem ge upphov till lärande diskussioner mellan pedagoger och mellan pedagog och rektor. Konstruerandet blir en del av det lärande man önskar se i samband med bedömningen. När det gäller bedömning av processer utifrån erfarenhet är det mycket viktigt att erfarna pedagoger deltar i konstruktionen av bedömningsgrunderna.

Samtidigt måste åtminstone vissa av bedömningssystemen vara starkt kopplade till organisationens mål, såväl statliga och kommunala, som de utvecklingsmål som gäller den egna enheten. Det gäller t.ex. i mycket hög grad lönekriterierna, som ju ska ge en direkt bedömning av hur pedagogen i sitt arbete når arbetsgivarens uppsatta mål. Vad gäller lönekriterier finns också fackliga krav och målsättningar att ta hänsyn till, specificerade genom utvecklingsavtal m.m. Lönekriterierna har också en direkt påverkan på pedagogens livsbetingelser, genom att de styr just inkomsten. Det kan göra det svårare för pedagogen själv att specificera tydliga kriterier. Här blir arbetsgivarens roll viktig.

Vem som konstruerar bedömningsinstrumentet är alltså avhängigt av målet med just det bedömningsinstrumentet.

På motsvarande sätt kommer målsättningen med bedömningen att ha en betydelse för vem som gör bedömningen. Om målsättningen är att uppfylla läroplanens krav och målsättningar är rektor en viktig part i bedömningen, liksom rektor måste göra den slutliga bedömningen vid lönesättning. Resonemanget blir jämförbart med det, som Ingrid Carlgren för om betygssättning av elever i boken "Att bedöma eller döma":

"Denna bedömning kan bara göras av en professionell lärare som vet vad det är att kunna det som förväntas och hur detta kunskande ska komma till uttryck. Läraren kan dock diskutera sina bedömningar med eleverna i anslutning till det eleverna konkret gör och har gjort. Genom att tillsammans med eleverna reflektera över de nationella kriterierna kanske inte bara medvetandet om bedömningsgrunderna ökar utan också deras lärande."
Carlgren, sid 25

Det är alltså önskvärt att pedagogerna deltar i diskussion om bedömningsgrunden, när det handlar om måluppfyllelse, inte minst för att ett verkligt lärande ska ske och för att t.ex. lönesystemet ska få en styrande effekt.

Det finns en skillnad mellan bedömning av måluppfyllelse (löneläge t.ex.), där rektor efter samspelet ändå gör den slutliga bedömningen och t.ex. bedömning av kunskap och kompetens i processer. Bedömningen av arbetet i processer sker utifrån erfarenhet eller forskning. Där är det önskvärt att pedagogerna deltar i samtliga steg, både för att lära sig mer i samspelet, men också utifrån de erfarenheter och den kunskap de gemensamt besitter. Här kan pedagog och rektor, pedagog och pedagog och/eller en hel pedagoggrupp kommunicera även den slutliga bedömningen i gemensamt samspel.

Hur ska systemet konstrueras?

Min avsikt är att söka antyda hur uppföljningssystem ska se ut som svarar mot följande syften:

- vara underlag för lönesättning
- utveckla verksamheten och pedagogen
- ge resultat som kan användas i uppföljning av verksamhetens kvalitet

Tidigare resonemang har givit en del ledtrådar till vad bedömningssystemet bör innehålla för att ge önskad effekt vad gäller

1. underlag för lönesättning och styrning mot målen:

- Tydliga bedömningsgrunder
- Bedömningen görs av rektor
- Bedömningen kommuniceras mellan rektor och pedagog
- Pedagogen ska lära sig under bedömningsprocessen

2. utveckling av verksamhet och pedagog:

- Tydliga mål mäts
- Baserat på utvecklingssteg
- Utveckling över tid
- Bedömning i samspel mellan chef och personal och/eller mellan två personal och/eller i samspel i arbetslaget
- Tydliga strukturer för hur samspelet ska gå till
- Pedagogen ska lära sig under bedömningsprocessen

3. uppföljning av verksamhetens kvalitet:

- Systematiskt och återkommande system för att ge utvecklingseffekter på längre sikt
- Granskning av process utifrån erfarenhet
- Granskning av process utifrån forskning

En viktig poäng i det tidigare har också varit att bedömningen måste ske med hjälp av flera olika metoder. Det blir dessutom nödvändigt, eftersom det troligen inte är möjligt att använda samma system för att täcka samtliga ovanstående punkter. Flera system, som används i olika syften men som mäter samma målområden bör ge en kraftigare utvecklingseffekt.

Däremot behöver vart och ett av de tre syftena inte ha ett eget uppföljningsverktyg. Samma uppföljning kan svara mot flera syften och kan användas på olika sätt. Jag har valt att ta fram idéer till fem olika uppföljningsverktyg:

- Kriterier för lönesättning
- Uppföljning genom besök i verksamheten
- Kollegial feedback i par
- Kollegial feedback i grupp
- Utvecklingsschema

Tillsammans är de tänkta att bilda ett system för bedömning av kunskap och kompetens som samtidigt kan ha till konsekvens att verksamhetens förmåga att nå de uppsatta målen ökar. Här följer en kortfattad beskrivning om idén bakom de olika uppföljningsverktygen.

Kriterier för lönesättning

Löne-kriterier kan, som jag tidigare varit inne på, användas för att styra verksamheten och pedagogen mot måloppfyllelse av skolans, kommunens och statens mål. För att så ska vara fallet krävs det att bedömningsgrunderna är tydliga och att bedömningen görs av rektor men kommuniceras i samtal med pedagogen.

Under hösten, medan kursen i bedömning och kompetens pågått har vi på Freinetskolan Mimer, där jag arbetar som rektor, utvecklat löne-kriterier för personalen. Jag studerade innan arbetet löne-kriterier från andra organisationer, men fann att de allra flesta var oanvändbara, antingen p.g.a. att de var för otydliga eller för att de premierade saker som vi på Mimer inte helhjärtat kunde eller ville premiera. Utifrån litteratur och föreläsningar i kursen om betygssättning och bedömning av elever valde jag att arbeta fram egna kriterier för lönesättning. Arbetet började med att all personal tillsammans med mig tog fram de målområden och kriterier man ansåg viktigast i vår verksamhet. Därefter formulerade jag ett förslag på hur kriterierna skulle se ut och förslaget antogs i facklig förhandling. Jag valde att också göra en viktning av de olika kriterierna, eftersom vi redan i den inledande diskussionen var överens om att vissa kriterier var mer tungt vägande än andra för en god kvalitet i verksamheten. Kriterierna ^[4] har provats vid en löneförhandlingsomgång och fungerade mycket bra som ett gemensamt underlag för resonemang kring pedagogens arbete och utvecklingsmöjligheter. De fungerade med viktning också mycket bra som tydligt lönesättningsverktyg.

Lönesättning efter löne-kriterierna genomförs nu på följande sätt:

All personal har löne-kriterierna i sin medarbetarpärm. Vid lönesättning eller lönerevision fyller rektor i nivå och kommentarer för samtliga löne-kriterier för varje individ. Vid tveksamheter konsulteras eventuellt arbetslagsledaren. Som underlag används framför allt de observationer som gjorts vid rektors besök i verksamheten men också resultat från utvärderingar m.m. Bedömningen kommuniceras och diskuteras individuellt vid ett lönesamtal mellan varje medarbetare och rektor.

Uppföljning genom besök i verksamheten

Som en del av rektors skyldighet i skollag och läroplan samt genom uppdrag från arbetsgivaren att se till att verksamheten svarar mot målen och håller en god kvalitet genomför jag med jämna mellanrum besök i verksamheten. Jag observerar och antecknar samt samtalar efteråt kring det observerade med den pedagog jag besökt. Tanken är att besöken ska vara en uppföljning av verksamhetens kvalitet, systematiska och återkommande för att ge utvecklingseffekter på längre sikt. Det finns många vinster med besöken men också

några svårigheter kan jag konstatera efter två års försöksverksamhet med observerande besök i verksamheten. Det är svårt att få tid till mer omfattande besök när personalgruppen består av 26 personer. Det är möjligt att genomföra ett längre besök per år, där besöket och det efterföljande samtalet med pedagogen tar ca 2 timmar eller längre. Ett besök per år är dock för lite om man har för avsikt att skapa ett system som påverkar måluppfyllelsen i verksamheten. De längre besöken kompletteras redan nu med ett antal betydligt kortare, vardera om 10-15 minuter. Det ger tillsammans med det längre besöket en bra bild av pedagogens arbete och ger ett tillräckligt underlag för såväl lönesättning ^[5] som för uppföljning av verksamhetens kvalitet. Men svårigheten vid de korta besöken ligger i att på ett enkelt och strukturerat sätt samtala efteråt med pedagogen om vad som observerats.

Bloom's taxonomi ger en möjlighet att koda av de snabba och skiftande processer som sker i klassrumssituationen och avgöra vilka kognitiva processer som använts eller som uppmuntrats och vilken kunskap som blivit resultatet. Det innebär också att det blir möjligt att föra ett resonemang med pedagogen om vilka processer han/hon avsåg skulle övas, med vilket kunskapsresultat och vad som blev det verkliga utfallet i barngruppen vid observationstillfället. Bloom's taxonomi skulle, utan ändringar, kunna användas som uppföljningsmatris och som underlag för ett utvecklande samtal, både vid rektors korta och längre besök i verksamheten. För att kunna använda matrisen enklare i samtalen med pedagogen, har jag gjort en översättning av rubrikerna, se bilaga 2.

Kollegial feedback i par och i grupp

För att ta ytterligare ett steg mot en utveckling av verksamhet och pedagog krävs system som inbjuder till mer samspel än de två ovan beskrivna. För att bedömningsystemet ska främja utvecklingen krävs att de mål som bedömningsinstrumentet avser mäta anges tydligt och att exempel på bättre och sämre utfall beskrivs för resp. mätområde. För att instrumentet ska ge en bestående utvecklande effekt krävs att det ger utrymme för en återkommande bedömning. På så sätt finns det en möjlighet för den, vars arbete bedöms, att följa sin egen utvecklingsgång. Bedömning ska ske i samspel mellan chef och personal och/eller mellan två personal och/eller i samspel i arbetslaget, med tydliga strukturer för hur samspelet ska gå till.

Jean Moon beskrev i sitt föredrag på kursen, "Assessment as a Way to Rethink Student and Teacher Learning", ett arbete vid Alverno Collage, där man arbetat med att plocka fram ett antal områden som definierade resultatet av lärarens arbete liksom för lärarkandidaters utveckling. För varje område har man definierat vilka förväntningar man kan ha på en lärare som är ny, en som kommit en bit på väg och en som är avancerad. Alverno collage har använt sig av samma struktur för att beskriva utvecklingsgång på några viktiga områden, som t.ex. Lars Lindström använt i portfolioutvärderingarna av barns arbeten t.ex. i bild.

Under hösten har jag utifrån dessa lärdomar försökt arbeta fram en arbetsgång för att låta pedagoger ge feedback till varandra om pedagogiska situationer. Vi har tillsammans arbetat fram två bra former för erfarenhetsutbyte, kollegial feedback i par och i arbetslag. Båda situationerna innebär att en pedagogs arbetsprocess observeras/granskas för att sedan i ett reflekterande samtal diskuteras och utvärderas av och med kollegor. Båda situationerna har en tydlig arbetsgång, som de deltagande pedagogerna ska följa. Den strukturerade arbetsgången har varit viktig, för att underlätta att ett reflekterande och utvecklande samtal verkligen kommer till stånd. Den har också visat sig viktig, genom att strukturen känts som en säkerhet i en situation, som annars känts ovan och kanske lite hotfull för de deltagande.

I kollegial feedback i par besöker en pedagog en annan i arbetet med barnen, observerar och fyller i ett

anteckningsblad ^[6] med områden att observera. Observationsområdena har tagits fram gemensamt i hela personalgruppen utifrån frågan: - "Vad är viktiga punkter i pedagogens arbete för att en lärandesituation ska ha

bästa effekt?" Till hjälp har den besökande ett observationsschema ^[7] med respektive observationsområde beskrivet utifrån ett bra resp. mindre bra utfall. Detta schema har jag arbetat fram tillsammans med min ledningsgrupp, som består av erfarna pedagoger. Till hjälp och stöd finns också en tydligt beskriven arbetsgång, bakgrundstexter om feedback och hur man framför och tar emot feedback samt en projektbeskrivning som beskriver hur, när och framför allt syfte med att genomföra kollegial feedback på Mimer.

Efter observationssituationen sätter sig den besökande pedagogen och den som observerats tillsammans och går igenom observationen, med feed-back och resonemang utifrån vad som hände. Protokoll och anteckningar sparas av båda. Vi har ännu inte hunnit längre än att utveckla systemet. Det kommer att testas av all personal under våren. Två har redan hunnit pröva och är mycket nöjda med vad de fick ut, både som observatör och som observerad.

Det andra systemet för kollegial feedback genomförs som en gruppövning i arbetslaget. Tanken med en gruppövning har varit att skapa en situation för ett lärande samspel, där fler röster med kunskaper och

erfarenheter kan bidra till ett lärande i hela gruppen. Här är tanken att bedömningskriterierna och själva förståelsen av dessa utvecklas i ett gemensamt samspel, snarare än att vara förutbestämda. Grundtanken är densamma som för de responsgrupper som Olga Dysthe beskriver i "Att bedöma eller döma":

"Min poäng är att responsgruppernas kanske viktigaste funktion är att den enskilde eleven blir bekant med både andra elevers sätt att arbeta och den ämnesmässiga produkten och att det ger referenspunkter för självvärdering /--/ Responsgrupperna fungerar som "överfört lärande" dvs. att lärandet uppstår först i grupperna och när eleven ska fortsätta med sin text tar hon eller han gradvis över strategierna."
Dysthe, sid 102

Även här följs en tydlig arbetsgång. En i arbetslaget förbereder gruppsamtalet genom att skriva ner en lektion eller en situation med barngrupp [8]. När gruppen samlas utses en ordförande för feedbackmötet. Ordförande ser till att arbetsgången följs. Först redogör pedagogen kort med egna ord för vad som hände, d.v.s. i stort sett för det som finns nedskrivet på pappret. Pedagogen anger också vilka frågeställningar som han/hon särskilt vill att gruppen ska besvara genom sin feedback. Därefter får gruppen ställa förtydligande frågor till pedagogen och undersöker sedan pedagogens redogörelse individuellt genom att läsa igenom det nedskrivna lektionsförloppet. Därefter diskuterar gruppen varm och sval feedback samt försöker besvara de frågor som pedagogen önskade svar på. Den presenterande pedagogen deltar inte i denna diskussion, utan sitter istället som åhörare till diskussionen. Efter diskussionen återkommer den presenterande pedagogen som deltagare och har möjlighet att kommentera eventuella punkter. Därefter initierar ordförande en kort gemensam utvärdering av hur gruppen genomfört feedbacksamtalet.

Även denna arbetsgång har utvecklats under hösten. Jag fick förmånen att ta del av en liknande sittning på en konferens som anordnades av the Paideia Centre. Jag gjorde om arbetsgången något, utifrån de tankar jag fått genom kurslitteratur och föreläsningar. Några av arbetslagen har provat och funnit den vara mycket användbar. De menar att de lär sig mycket av varandra i samtalet, inte bara den pedagog som presenterar sin lektion. I början av det första tillfället kändes den strukturerade arbetsgången lite obekvä, men redan efter att ha genomfört det första samtalet menade de att arbetsgången är ett stöd för att våga diskutera någons arbete på detta sätt. Projektet fortsätter under våren.

Till sommaren kommer vi att utvärdera och förbättra arbetsgång och material för kollegial feedback i par och i grupp. Vi kommer också samla upp de erfarenheter som alla pedagoger gjort under besök och samtal om vår egen verksamhet och vilka utvecklingsområden som finns. Det kommer sedan att kunna användas som ett resultat i uppföljningen av verksamhetens kvalitet genom kvalitetsredovisning.

Utvecklingsschema [9]

Återstår ett bedömningsinstrument för att komplettera mitt system för uppföljning av pedagogers kunskap och kompetens, nämligen ett utvecklingsschema som beskriver en pedagogs utvecklingssteg "från novis till mästare". Under årens lopp har Freinetskolan Mimer tagit emot en rad lärarkandidater, flera nyutexaminerade lärare och några i pedagogyrket, som saknat behörighet. Handledarna som är erfarna pedagoger och jag har vid flera tillfälle kunnat konstatera att de flesta "noviser" i yrket tycks genomgå samma utvecklingssteg i ungefär samma ordningsföljd. De flesta börjar t.ex. sin pedagogbana utan insikt om att de inte längre kan vara en del av elevgruppen. Det blir för många en första upprörd besvikelse, när man upptäcker att eleverna inte är "justa" när jag själv är så snäll mot dem. Ett senare steg i utvecklingen är att de planerar sina lektioner väl, men fullständigt fokuserar på just sin egen planering, oförmögna att ta in andra händelser i rummet t.ex. till skillnad från "mästaren" som både kan förändra sitt innehåll och upplägg efter situationen och som ofta också kan förändra situationen, så att innehållet går fram. Ännu mer kompetens kräver det att se undervisningen ur ett helhetsperspektiv, där "mitt" ämne inte är det väsentligaste, utan helheten i lärandet.

Det tar flera år innan en nyutexaminerad lärare behärskar yrket till fullo, även om de är mycket kompetenta och kunniga. Under kursens gång har jag funderat på om det skulle vara möjligt att beskriva en sådan, mer generell utvecklingsgång för pedagoger. Ett utvecklingsschema, där utvecklingsstegen finns beskrivna, skulle kunna underlätta kommunikationen med den nya pedagogen om vad som är nästa steg i utvecklingen. Det skulle också kunna ge ledningsgruppen ett underlag för diskussion om hur vi ska gå vidare med hela personalgruppens fortbildning. Jag tror också personligen att det skulle kunna vara till tröst för de nya i pedagogyrket att se, att vi alla har gått igenom flera olika utvecklingssteg på väg mot "mästarskap". Kanske skulle det också kunna vara möjligt att se var vissa pedagoger stannat upp i utvecklingen av sin pedagogiska kompetens. Det kan kanske också vara möjligt att vägleda dem vidare.

Tyvärr är detta ett uppföljningssystem som jag inte hunnit utveckla vidare. Jag tror dock att det skulle kunna komplettera de övriga systemen för bedömning av pedagogens kunskap och kompetens som jag skissat ovan.

Litteraturhänvisning (förutom kurslitteraturen)

Det pedagogiska ledarskapet, Their, S
Från text till batong, Handelshögskolan i Stockholm
Förordning 1997:702, kvalitetsredovisning inom skolväsendet

Kvalitet och tjänsteutveckling, Edvardsson, B
Kvalitet i tjänsteorganisationer, von Heland, H
Ledarskap för kvalitet och produktivitet, Jirby, S
Ledning och förståelse, Ett kompetensperspektiv på organisationer, Sanberg, J; Targama, A
Läsutveckling, Sundblad, B
Skolverkets allmänna råd om kvalitetsredovisning inom skolväsendet, 25 januari 1999
Utmärkelsen Svensk Kvalitet 2002, Kriterier och anvisningar, Institutet för kvalitetsutveckling i Sverige

Bilaga 1 Lönekriterier

LÖNEKRITERIER	Viktning
1. Högskoleutbildning 80 p och mer	3
2. Behörig för tjänsten	2
3. Erfarenhet inom yrket mer än 7 år	2
4. Annan yrkeserfarenhet mer än 10 år	0,3
5. Marknadsbedömning	3
6. Tar ett stort övergripande ansvar för arbetslagets gemensamma arbete, organisation och utveckling	0,3
7. Handleder nya kollegor i stor omfattning	0,3
8. Har mycket goda teoretiska kunskaper i Freinetpedagogik och lång praktisk erfarenhet av att arbeta som Freinetpedagog	0,3
9. Skapar utmärkta resultat i arbetet	2
10. Bemöter alla barn och föräldrar med respekt och intresse	0, 3
11. Tar ett stort ansvar för hela Mimer, dess arbete, organisation och utveckling	0,3
12. Skapar god sammanhållning, god stämning och en känsla av strävan mot gemensamma mål i hela Mimers personalgrupp	0,3

Kriterierna 1-4 är att betrakta som bedömning av vilken ingångsresurs man tillför verksamheten genom utbildning, kunskap i yrke m.m. Genom dessa resurser kan man bidra till verksamhetens utveckling genom t.ex. bedömningar av arbetsätt och resultat genom erfarenhet och kunskap om forskning.

Kriterierna 6-12 ska betraktas mått på önskvärt beteende för att verksamheten på Freinetskolan Mimer ska hålla en god kvalitet.

Kriterium 5, marknadsbedömning, har tillkommit för att tydliggöra för personalen att lönesättningen i vissa fall också påverkas av faktorer som inte har med den egna kunskapen och kompetensen att göra. I vissa fall blir lönen högre p.g.a. att just den yrkeskategori som pedagogen tillhör "saknas på marknaden". För att över huvud taget få en kompetens kraft kan arbetsgivaren bli tvungen att erbjuda en högre lön än vad som annars skulle blivit fallet utifrån lönekriterierna.

Bilaga 2 Bloom´s taxonomi översatt till svenska

	KOGNITIV PROCESSDIMENSION					
KUNSKAPS - DIMENSION	1. Komma ihåg (Återfinna relevant kunskap från minnet)	2. Förstå (Konstruera mening ur instruktioner, muntligt, skriftlig och grafisk information)	3. Tillämpa (Utföra eller använda ett arbetssätt i en given situation)	4. Analysera Bryta ner material i mindre enheter och avgöra hur delarna förhåller sig till varandra och till en överordnad struktur eller ett syfte)	5. Utvärdera (Göra bedömningar utifrån kriterier och standards)	6. Skapa (Sätta samman element för att bilda en sammanhållen eller funktionell helhet, omorganisera element till nya mönster eller strukturer)
A. Faktakunskap (Baskunskaper som de studerande måste ha för att känna till en disciplin eller lösa problem inom den)						
B. Konceptuell kunskap (Sammanhangen mellan de grundläggande delarna inom en större struktur som får dem att fungera tillsammans)						
C. Processkunskap (Hur gör man? Undersökningsmetoder När används metoder, tekniker, algoritmer)						
D. Metakognitiv kunskap (Kunskap om lärande i allmänhet och kunskap om det egna lärandet)						

Bilaga 3 Anteckningsblad vid kollegial feedback i par

KOLLEGIAL FEEDBACK	ANTECKNINGSBLAD VID OBSERVATIONEN
	Barn-barn
SAMSPEL	Barn-vuxen
	Vuxen- vuxen
	Förhållningssätt
	Av att det är lustfyllt
KÄNSLA	Av mental närvaro
	Av nyfikenhet
	Ny kunskap/färdighet
LÄRANDE	Utvecklande frågor/övningar
	Reflekterande och analyserande
	Grupp
MILJÖ	Material
	Planering
ANNAT:	

Bilaga 4 Observationsschema vid kollegial feedback i par

OBSERVATIONSSCHEMA FÖR PARVIS KOLLEGIAL FEEDBACK

Observationsschemat ger dig hjälp att avgöra vad du ser vid observationstillfället. Här beskrivs hur situationer som fungerar bra (skala 5) resp. mindre bra (skala 1) kan se ut. Däremellan finns flera skalsteg, som innehåller delar av det bra resp. mindre bra men som inte beskrivits särskilt.

En lyckad lektion eller situation har inte alltid högsta poäng i alla kategorier på nedanstående skala. Situationens typ avgör hur de nedanstående kriterierna kommer att hanteras. En genomgång av ny kunskap hamnar kanske lägre på skalan för samspel än t.ex. på skalan för lärande, en lektion i skapande verksamhet kanske hamnar högt på skalan för känsla men lägre på skalan för lärande.



SAMSPEL skalsteg 5

Det finns en tydlig kontakt mellan barn och vuxen. Den vuxne tar upp barnens idéer och frågor med respekt. Barnen har ett inflytande över lektionens/situationens utformning men den vuxne har kontroll över situationen. Enskilda barn styr inte lektionen. Det finns en bra balans mellan grupp och individ.

KÄNSLA skalsteg 5

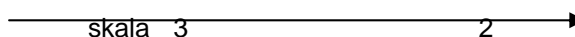
Barn och vuxna är intresserade och visar påtaglig lust och nyfikenhet genom att vara uppmärksamma, ställa frågor, diskutera. Barnen är vetgiriga och vill arbeta.

LÄRANDE skalsteg 5

I stort sett alla barnen uppnår det uppställda målet, d.v.s. har fått en ny kunskap, färdighet eller utvecklat sitt tänkande/skapande.

MILJÖ skalsteg 5

Lektionen är planerad, materialet är iordninggjort och miljön är förberedd. Lokalerna passar för ändamålet och gruppen är lagom stor för övningen.



SAMSPEL skalsteg 1

Den vuxne talar ovanför huvudet på barnen utan att fånga upp eller kontrollera barnens idéer och frågor. Den vuxne visar inte barnen respekt. Barnen har inget inflytande över lektionens/situationens utformning. Enskilda barn styr lektionen.

KÄNSLA skalsteg 1

De flesta i gruppen är okoncentrerade och omotiverade. De flesta sysslar med andra saker.

LÄRANDE skalsteg 1

Det är tveksamt om någon har uppnått det uppställda målet. Det är tveksamt om någon fått ny kunskap, färdighet eller har utvecklat sitt tänkande/skapande.

MILJÖ skalsteg 1

Lektionen/situationen framstår som oplanerad i flera delar. Det blir avbrott i övningen för att den vuxne måste hämta material eller ändra i Gruppen – sådant som borde vara förberett innan.

Bilaga 5 Punkter för pedagogens skriftliga presentation vid kollegial feedback i par

BESKRIV FÖLJANDE:

- Förutsättningar (grupp, studerande, skola, läroplan)
- Uppgiftens eller ämnets målsättning
- Exempel på arbetsuppgifter
- Vilka material/hjälpmedel användes?
- Vad lärde sig de studerande?
- Vad gick bra/dåligt?
- Vilka frågor vill du att gruppen ska hjälpa till att besvara genom feedback?

[1] Betygssystemet måste vara sorterande så länge det används för intagning till högre utbildning, där antalet platser är begränsade

[2] Både begreppet kvalitetssäkring och kvalitetsutveckling används i dagens kvalitetsdiskussioner. Ofta avser man i diskussionerna samma sak. Det finns dock en skillnad mellan de båda begreppen. Kvalitetssäkring i dessa system kan förenklat sägas innebära att organisationen bestämmer vilken kvalitetsnivå man anser vara den eftersträvansvärda och att organisationen därefter säkrar att de håller den angivna kvalitetsnivån. En skola kan alltså bestämma sig för kvalitetsnivån "90% av eleverna kan läsa flytande i en bestämd årskurs" och därefter mäta resultatet och se till att man håller den utlovade nivån. TQM-systemen innebär i stort sett alltid att man samtidigt med kvalitetssäkringen strävar efter att höja kvalitetsnivån, d.v.s. att man ständigt förbättrar sin kvalitetsnivå. Det kommer på så sätt att bli ett arbete som dels omfattar kvalitetssäkring men också kvalitetsutveckling.

[3] Persson, A och Andersson, G, "Coaching och handledning av grupper"

[4] Se bilaga 1

[5] Framför allt underlag för lönekriterium 9 och 10 ovan

[6] Se bilaga 3

[7] Se bilaga 4

[8] Se bilaga 5

[9] Jag har valt att kalla bedömningsinstrumentet för "Utvecklingsschema" som en anspelning på Bo Sundblads Läsutvecklingsschema, som ju visar en relativt generell utvecklingsgång för läsning, från det att man börjar läsa till dess att man behärskar läsning på universitetsnivå.